



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**SÉPHORA PINTO AMARAL**

**CRIANÇA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E INFÂNCIA:  
APROXIMAÇÕES ÀS CONTRIBUIÇÕES DE JANUSZ KORCZAK**

**FLORIANÓPOLIS  
2014**

SÉPHORA PINTO AMARAL

**CRIANÇA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E INFÂNCIA:  
APROXIMAÇÕES ÀS CONTRIBUIÇÕES DE JANUSZ KORCZAK**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
em Pedagogia, do Centro de Ciências da  
Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina, como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Maria Isabel Batista Serrão

Coorientadora: Maria Eliza Chierighini  
Pimentel

FLORIANÓPOLIS  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Amaral, Séphora Pinto  
Criança, Educação, Escola e Infância : Aproximações às  
contribuições de Janusz Korczak / Séphora Pinto Amaral ;  
orientadora, Maria Isabel Batista Serrão ; coorientadora,  
Maria Eliza Chierighini Pimentel. - Florianópolis, SC, 2014.  
57 p.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação. Graduação em Pedagogia.  
Inclui referências  
1. Pedagogia. 2. Criança. 3. Educação. 4. Respeito. I.  
Batista Serrão, Maria Isabel. II. Chierighini Pimentel,  
Maria Eliza. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Pedagogia. IV. Título.

SÉPHORA PINTO AMARAL

**CRIANÇA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E INFÂNCIA:  
APROXIMAÇÕES ÀS CONTRIBUIÇÕES DE JANUSZ KORCZAK**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, em 5 de julho de 2013.

---

Prof. Dra. Clarícia Otto  
Coordenadora do curso de Pedagogia.

Apresentada à Banca Examinadora, composta pelas professoras:

---

Professora Maria Isabel Batista Serrão  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Professora Orientadora

---

Professora Maria Eliza Chierighini Pimentel  
Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI  
Professora Coorientadora

---

Professora Diana Carvalho de Carvalho  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro da Banca Examinadora

---

Professora Maria Raquel Barreto Pinto  
Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI  
Membro da Banca Examinadora

---

Professor Paulo Ricardo do Canto Capela  
Universidade Federal de Santa Catarina - CDS  
Membro da Banca Examinadora

*Este trabalho é dedicado a minha família e, in  
memoriam, ao meu querido filho Thiago.*

## AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a sua construção e para minha formação. Agradeço as crianças das turmas em que fui estudante bolsista Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e estagiária por todo o aprendizado proporcionado e por contribuírem na minha formação acadêmica.

À professora Jucirema Quinteiro, por ter começado a orientação e produção do Trabalho de Conclusão de Curso comigo e por oportunizar que eu pudesse participar como estudante bolsista no PIBID Pedagogia e lhe ter como coordenadora do programa. E, por me fazer compreender o quão importante é a problemática e tema eu abordarei neste trabalho.

À minha orientadora, Maria Isabel Batista Serrão, por ter aceitado me orientar mesmo nas condições que estavam postas, com pouco tempo para realizar e construir meu trabalho. Obrigada por ser a excelente profissional que é!

À minha coorientadora, Maria Eliza Pimentel, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Às professoras Daniela Lopes e Mary Debbie, que mostraram para mim que é possível manter uma relação pautada no respeito com as crianças da escola em que fui estudante bolsista PIBID, por todas as sabedorias e aprendizagens proporcionadas e partilhadas, por me ensinarem “ser” professora.

A esta universidade, direção, administração e as meninas da limpeza que me receberam com todo o carinho e proporcionaram neste tempo várias aprendizagens para minha formação acadêmica e também formação pessoal.

Agradeço a todo o corpo docente por apresentar e partilhar seus saberes e vivências.

Às amigas feitas ao longo da graduação, pela paciência e companheirismo de minhas amigas Jerusa Dutra, Simone Oliveira, Débora Terezinha, Bianca Marcelino, Emiliane Barros e Lilian Donel, por estarem sempre ao meu lado e me apoiar durante todo esse percurso.

À minha amiga Gisele Gonçalves pela paciência, apoio e contribuição para escrever meu pré-projeto.

À todos meus amigos e pessoas que de alguma forma contribuíram e me apoiaram durante todo meu percurso.

Ao meu noivo Tiago Martins Demetrio, pela paciência, pelo carinho, atenção e compreensão durante todos esses anos.

Aos meus pais e irmãs, por acreditarem em mim, por toda a paciência, incentivo e por acreditar que posso seguir com dedicação essa profissão tão fundamental que é “ser” professora.

O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir.

(TRAGTENBERG, 1998)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os elementos constitutivos das relações existentes entre criança, educação, escola, infância e a experiência política e pedagógica do autor Janusz Korczak. Apresentamos inicialmente uma problematização, destacando o fato de que os direitos das crianças não são efetivamente assegurados pelos adultos, com ênfase nas condições sociais, históricas e culturais que geram situações de ensino em que professores muitas vezes reforçam e reproduzem preconceitos existentes na sociedade. Tais condições os impedem de cumprir com a finalidade de criar as condições adequadas para que a criança possa apropriar-se da cultura humana, aprender e se desenvolver plenamente. Deste modo, os temas aqui abordados perpassam as relações entre o preconceito e o direito ao respeito. Busca-se compreender, segundo as contribuições de Janusz Korczak, como é possível ter uma educação que tenha por base o respeito para e com as crianças. Ressalta-se que o espaço da escola, formação dos professores e práticas escolares podem ser organizados a partir do respeito entre os sujeitos envolvidos na educação, como propôs Janusz Korczak, de modo a criar novas relações entre criança, educação, escola e infância.

**Palavras-chave:** 1. Criança 2. Educação 3. Respeito

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Avaliação (1), 1974 publicada em TONUCCI (1997).....	19
Figura 2 - O lugar na sala de aula, 1968 publicada em TONUCCI (1997) .....	29

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor

GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICEF - "United Nations Children's Fund" - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 .INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E INFÂNCIA: EDUCAR PARA A HUMANIZAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>3. O RESPEITO AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: UMA PROMESSA PARA O FUTURO? .....</b>	<b>33</b>
<b>4. SERÁ QUE É POSSÍVEL PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO BASEADA NO RESPEITO? .....</b>	<b>40</b>
4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A VIDA E OBRA DE JANUSZ KORCZAK.....	41
4.2 O DIREITO AO RESPEITO: CONTRIBUIÇÕES DE JANUSZ KORCZAK .....	42
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivos compreender os elementos constitutivos das relações existentes entre criança, educação, escola e infância presentes na experiência política e pedagógica do autor Janusz Korczak.

Assim, ao longo do trabalho problematiza-se o fato de que os direitos das crianças não são efetivamente assegurados pelos adultos e, no âmbito escolar, pelos determinantes históricos e culturais, os professores muitas vezes reforçam e reproduzem preconceitos existentes na sociedade ao invés de cumprirem com a finalidade de criar as condições adequadas para que a criança possa apropriar-se do legado cultural humano e aprender e se desenvolver plenamente. Deste modo, os temas aqui abordados perpassam as discussões sobre o preconceito e o direito ao respeito.

Entretanto, é importante salientar que a escolha deste tema decorre da experiência de três anos como estudante bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Cabe destacar que o PIBID é um programa do governo federal, criado em 2007, com a finalidade de:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR apud QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p.196).

O subprojeto do PIBID-Pedagogia da UFSC iniciou sua primeira edição no ano de 2009, sob a coordenação da professora Jucirema Quinteiro, em uma escola pública municipal localizada no município de Florianópolis. Após o final da primeira edição, com os vínculos construídos e com a avaliação positiva por parte da escola e comunidade, o projeto foi renovado por mais dois anos.

Em sua segunda edição (2011/2013), ingressei no PIBID-Pedagogia como estudante bolsista em 2011.2, ao mesmo tempo em que iniciava na 3ª fase do curso de Pedagogia. Optei por me inscrever neste projeto, pois este era o único, naquele momento, que permitia que um estudante universitário fosse bolsista com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, pela oportunidade de adentrar em uma escola pública e conhecer sua realidade - não mais na condição de “aluna”, mas sob a coordenação de uma professora para acompanhar e mediar este processo com o estudante bolsista, professores e escola.

O subprojeto PIBID-Pedagogia tem como uma de suas finalidades introduzir os estudantes bolsistas no cotidiano escolar e incentivar a docência “no chão da sala de aula”. Para tanto, faz-se necessário que os estudantes bolsistas conheçam o planejamento das professoras e as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor para ensinar, oportunizando aos estudantes universitários a compreensão, entre outros aspectos, da imbricação entre teoria e prática. Paralelamente a essas ações, surgiu a necessidade por parte dos estudantes bolsistas de uma atuação mais efetiva junto às crianças em sala de aula, realizada mediante o planejamento dos projetos próprios<sup>1</sup>.

Entre os anos de 2011 e 2012, tive a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico de duas professoras e o privilégio de acompanhar a mesma turma de crianças por dois anos (3º e 4º anos). Em 2013, atuei em outra turma no 3º ano com a mesma professora do ano anterior.

As crianças das turmas com as quais atuei como estudante bolsista, em sua maioria, são filhos de pessoas da “comunidade”, trabalhadores que moram nas proximidades da escola, ou de professores e alunos da UFSC. Neste universo, algumas dessas crianças manifestavam características socioeconômicas peculiares às famílias da classe trabalhadora e, somente na escola, possuíam acesso a bens culturais como computadores e livros, assistência afetiva e de saúde, bem como a garantia de uma refeição diária, o que tornava a escola e o professor uma saída para as desigualdades que viviam fora dali.

Esta realidade me fez refletir sobre o papel fundamental do professor e da escola, pois as crianças precisam estar em sala de aula e em contato com os conhecimentos sistematizados, mas também de compreensão e de respeito por parte de todos para aprenderem. Lembro-me de ver crianças quase desmaiando por não ter o que comer e isto parecia estar “longe da minha realidade”. Ao mesmo tempo, as práticas e a postura da professora dentro e fora da sala me incomodavam, pois desrespeitavam as crianças que viviam nesta condição.

---

<sup>1</sup> O “projeto próprio” foi um termo designado em uma reunião pedagógica na UFSC, com a coordenadora do projeto, para referendar o planejamento e as ações dos estudantes bolsistas junto às crianças na escola.

No segundo semestre de 2013, as atividades relacionadas ao PIBID-Pedagogia passaram a ser exercidas em uma escola pública estadual, também localizada no município de Florianópolis, sob coordenação da professora Maria Isabel Batista Serrão.

Nesta escola ingressei como estudante bolsista em uma turma do 3º ano, com crianças com idade entre 8 entre 12 anos, e pude acompanhar a prática pedagógica de outra professora. Foi como bolsista desta professora que percebi que é possível estabelecer com as crianças uma relação pautada no respeito, o que me mobilizou a escrever sobre este tema.<sup>2</sup>

Cabe destacar que esta escola também é frequentada por crianças de famílias da classe trabalhadora e moradores do Maciço do Morro da Cruz. Além disso, a Escola possui um projeto de Apoio Pedagógico aos estudantes com o intuito de verificar quais são as necessidades formativas das crianças e mediar o processo de apropriação da linguagem escrita, tendo por objetivo que as crianças aprendam a ler e a escrever, bem como ampliar o repertório cultural de modo a criar situações de respeito e solidariedade entre os sujeitos envolvidos nas atividades propostas.

Na escola os estudantes bolsistas do PIBID-Pedagogia contribuem para o processo formativo dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na medida em que acompanham em sala de aula as crianças e identificam suas necessidades de aprendizagem para, posteriormente, analisar tais demandas com a professora de sala e com a professora responsável pelas atividades de Apoio Pedagógico. Além disto, acompanham as atividades de Apoio Pedagógico e coordenam propostas de atividades no recreio, planejando brincadeiras e materiais que possam contribuir para aumentar o repertório cultural das crianças e criação de situações de sociabilidade solidária pautada no respeito e na capacidade da criança em aprender.

Deste modo, o subprojeto do PIBID-Pedagogia/UFSC oportuniza uma aproximação efetiva dos estudantes bolsistas com a realidade da escola pública. A organização do Projeto se estruturava em atividade de estudo e planejamento das ações a serem realizadas na escola e, especialmente, junto às crianças, bem como um mergulho intenso e profundo na sala de aula e na realidade escolar. Assim, experienciar o dia-a-dia de uma escola pública durante três anos como estudante bolsista é um privilégio para estudantes em formação, pois participando

---

<sup>2</sup> O projeto encontra-se na sua 3ª edição e até junho deste ano (2014) participei na condição de estudante bolsista. Atualmente, permaneço como participante não bolsista no PIBID-Pedagogia atuando na escola somente uma vez por semana com a finalidade de contribuir com a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, aprendendo com elas também. Deste modo, no dia em que permaneço na Escola acontece o Apoio Pedagógico e, neste momento, acompanho o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança. Além disso, quinzenalmente nas sextas-feiras participo da reunião com a coordenadora do projeto, professoras das salas em que as estudantes bolsistas atuam, estudantes bolsistas e professora do Apoio Pedagógico.

deste projeto foi possível conhecer a “criança real” – com suas singularidades e potencialidades - e perceber como são complexas as relações dentro da escola, pois é importante ensinar a criança a ler, a contar, a escrever e ampliar a linguagem de movimento humano de modo a prevalecer relações de respeito entre adultos e crianças, proporcionando o acesso a toda cultura socialmente produzida pelos homens.

Contudo, muitas vezes a escola não está preparada para receber, acolher, cuidar e respeitar esses “seres humanos de pouca idade<sup>3</sup>”, pois tanto suas práticas como suas estruturas estão ultrapassadas e carecem de maior atenção por parte do poder público e seus gestores. Além disso, embora tenha presenciado relações respeitadas entre crianças e adultos, observei que as crianças nem sempre são consideradas por todos os adultos da escola, em especial, pelos professores, como “seres humanos de pouca idade” que merecem respeito. Entre muitos outros problemas que permeiam as relações nas escolas, aquelas marcadas pelo preconceito e pela falta de respeito com as crianças foram as que me mobilizaram para escrever.

Penso ser importante destacar aqui que, ao longo de minha trajetória, também fui estudante de escola pública e vivi alguns momentos em que o preconceito e o desrespeito se faziam presentes nas relações que eram estabelecidas. Por ser negra e muitas vezes a única da sala da aula ou mesmo uma das poucas que estudavam na escola, este fato causava estranheza entre os colegas e os demais estudantes da escola, o que me faz refletir sobre o quanto nesta sociedade a condição de “ser negro” é algo que merece reflexão e engajamento político. Se a escola é o lugar de humanização e todas as crianças devem estar na escola, por que as crianças negras ainda não são respeitadas como sujeitos de direitos?

Estes sentimentos ficaram guardados até aqui, momento de entrar na universidade e ter a felicidade de perceber que as crianças, como eu, têm direitos e que seus direitos devem ser respeitados, independente da cor, raça, etnia, sexo ou religião das pessoas. Ao mesmo tempo, ainda é comum ver que tais direitos ainda não são exercidos por muitas crianças que vivem no Brasil, particularmente em Santa Catarina e nas escolas.

Procurando iniciar os estudos para compreender minimamente esse fenômeno, que se refere às razões pelas quais os direitos das crianças são negados, realizei leituras preliminares das produções sobre criança, educação, escola, infância, formação dos professores e educação humanizadora com base *Caderno do Curso* organizado pelas professoras responsáveis pela disciplina *Articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, oferecida pelo

---

<sup>3</sup> BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. 4<sup>a</sup>ed. São Paulo: Summus, 1984.

Curso de Especialização em Educação Infantil – Lato Sensu<sup>4</sup>. Quando fui estudante bolsista do PIBID - Pedagogia –UFSC, esse material bibliográfico foi disponibilizado pela professora Jucirema Quinteiro, uma das responsáveis pela referida disciplina e então coordenadora desse programa. Após ler o conjunto de textos, selecionei os que tratavam sobre criança, educação, direitos das crianças e formação dos professores escritos por Quinteiro (2012), Cardoso (2004), Tragtenberg (2004), Fernandes (1987), Mello (2007), Miranda (1985) e também a tese de Quinteiro (2000) que analisa as relações entre Criança, Infância, Escola e Preconceitos. E o que podemos destacar até aqui é que, lamentavelmente, não estamos diante de um problema novo tal qual constatou Quinteiro (2000).

Em sua tese, Quinteiro (2000) apresenta contribuições que nos fazem perceber que desde que as escolas públicas deixaram de ser do interesse da burguesia e começaram a ser frequentadas pela população trabalhadora, transformando-se em uma “escola de massa”, a falta de respeito e o preconceito foram cada vez mais reafirmados. Cabe também destacar que

a ideologia que se estabeleceu de que "criança pobre" é sinônimo de "classes perigosas" perpassa, também, a cultura escolar instalando-se, sutilmente, nas entrelinhas do currículo e nas práticas sociais e pedagógicas que se realizam no interior da escola” (QUINTEIRO, 2000, p.5).

Somado a essa aproximação com a literatura relacionada a este tema, como estudante bolsista do PIBID-Pedagogia iniciei a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE<sup>5</sup>, o que contribuiu para que pudesse refletir sobre o que vivenciava na escola e sobre os princípios e discussões do grupo.

Neste sentido, desde sua criação, o GEPIEE busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e a educação escolar. Considerando as implicações de tais relações no âmbito da sociedade capitalista, entende a infância como condição histórico e cultural de *ser criança* e a escola como o *lugar* privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade. Tem como objetivo principal a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos

---

<sup>4</sup> O Curso de Especialização em Educação Infantil surgiu com uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) para ampliar os conhecimentos dos professores com uma formação continuada. Este Curso foi concebido pela UFSC e coordenado pelo NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) em 2010 – 2012, com foco na formação de docentes na Educação Infantil. Os estudos neste curso tiveram como base um aprofundamento aos estudos da infância e atenderam 240 profissionais de 30 redes municipais de educação de Santa Catarina.

<sup>5</sup> O GEPIEE foi criado em 2001 e é coordenado pelas professoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão.

processos escolares; dos processos de socialização na escola; dos processos de ensino e de aprendizagens; dos direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como das políticas públicas oferecidas à infância. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 195).

Assim, foi também participando do GEPIEE e ouvindo as discussões que ali ocorriam que me mobilizei para pesquisar e entender mais sobre as relações que via na escola, relações que não condiziam com as discussões no Grupo e me faziam refletir sobre o papel da escola na formação das crianças. Compartilhando e me aproximando das discussões do Grupo e nas reuniões de estudo e planejamento do PIBID, fui me familiarizando com este tema e iniciei o estudo sobre estas questões. Assim como ocorreu comigo, encontrei em outra autora as mesmas preocupações, conforme pode ser observado nas palavras abaixo.

Os debates e orientações com a coordenadora do Projeto, mais a participação no Gepiee evidenciaram os limites da formação recebida, pois, diante da necessidade de exercitar no chão da sala de aula o “direito à infância na escola”, percebi que a criança e a infância não foram conteúdos formativos durante as primeiras fases do curso de Pedagogia. (PIMENTEL, 2014, p.16).

Recentemente Pimentel (2014), em sua dissertação “*O ‘direito à infância na escola’: o estágio docente como campo de pesquisa*”, destaca a rejeição dos professores perante o ensino dos direitos das crianças junto às próprias crianças e, ao mesmo tempo, a resistência das crianças ao conhecerem seus direitos.

Por parte dos adultos, a rejeição aparece na contradição entre direitos e deveres das crianças; na omissão e nos constrangimentos diversos; e nas relações e práticas autoritárias estabelecidas entre escola e universidade, e entre professores e estudantes estagiárias. A resistência, por sua vez, é manifestada principalmente pelas crianças que expressam, por meio de desenhos, imagens, falas e escrita, em diferentes meio de comunicação (jornais escolares, cartas, bilhetes e *blogs*), a alegria em conhecer seus direitos e exercitá-los em favor de uma escola mais bonita e interessante para aprender, participar e brincar. (PIMENTEL, 2014, p.107).

Deste modo, algumas questões emergem, pois como pode haver rejeição por parte dos professores ao ensino dos direitos da criança se atualmente este deve ser conteúdo formativo dos anos iniciais? Por que ensinar os direitos das crianças na escola se torna um problema? Será que as crianças não merecem o respeito dos adultos? Até quando serão reafirmados preconceitos dentro da escola? Cabe destacar que tais perguntas não serão respondidas neste trabalho, mas tem como objetivo mobilizar o leitor a pensar sobre a temática em questão.

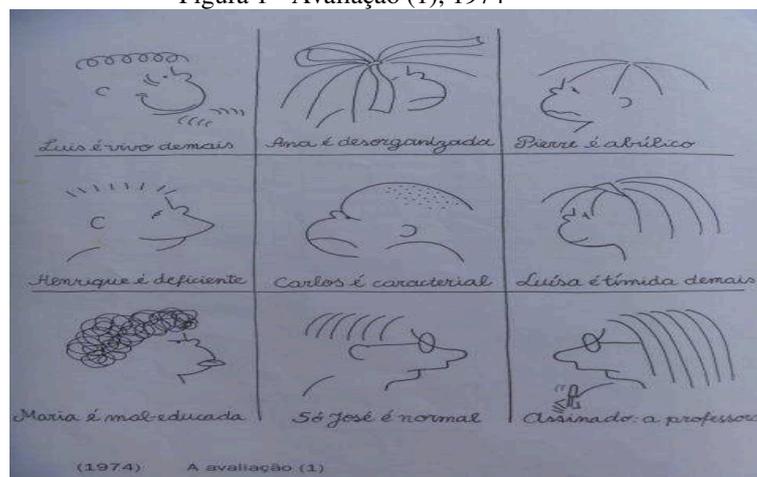
Neste contexto, entre PIBID, GEPIEE e escola pública que decidi estudar e me aprofundar em conhecimentos que busquem compreender porque os direitos das crianças não são assegurados pelos adultos e porque na escola ainda são reafirmados preconceitos contra as crianças, principalmente, às pobres e negras.

Por meio dos registros de situações observadas em sala de aula, percebi que em muitos momentos a professora da turma (da escola municipal) se referia a algumas crianças de um modo pejorativo, discriminando-as e estigmatizando-as. As crianças “alvos” desses preconceitos eram negras e pobres e, muitas vezes, como ela mesma dizia “muito fedidas”. Geralmente sentavam-se nas últimas carteiras das filas, outras no fundo da sala e, ainda, dependendo do caso, muito perto da professora para serem vigiadas. Era possível perceber que a fala da professora impactava a autoestima dessas crianças criando, muitas vezes, um movimento de conformação e aceitação da sua condição.

Ao vivenciar tais situações, questionava-me sobre como deve ser orientada a prática e a postura do professor em sala de aula para que não seja reproduzido nesse espaço relações preconceituosas e desrespeitosas com as crianças. Autores como Quinteiro (2011) e Moysés e Collares (1993) afirmam que muitas crianças vêm sofrendo preconceito na escola pública, pois seus professores agem alienadamente como se as classes sociais não existissem. Os professores idealizam um determinado tipo de criança e as que não se enquadram ou não se comportam do modo como o professor deseja são punidas, humilhadas e rejeitadas.

Esta representação de Tonucci (1997, p. 148) ilustra, de certo modo, como os professores tem concebido a criança no espaço escolar.

Figura 1 - Avaliação (1), 1974



Fonte: TONUCCI, Francesco (1997).

Neste sentido, Quinteiro (2011, p. 29) considera que:

Superar tais culturas produzidas exige, entre outros aspectos, uma mudança de mentalidade direcionada à tomada de uma consciência de classe, que permita à professora compreender-se como ser social, buscando ultrapassar os limites do senso-comum que configuram tal cultura e, concomitantemente, alterar tanto as suas relações de trabalho quanto as condições objetivas da prática educativa.

É preciso acabar com essa barbárie cometida contra as crianças que, na maioria das vezes, não sabem como se defender diante de algumas ações dos professores. Por que os professores ainda tem preconceito com as crianças pobres e negras? Será que com uma educação marcada por preconceitos as crianças conseguirão aprender e desenvolver suas potencialidades? O preconceito pode ser base de algum tipo de aprendizagem? A educação para a criticidade pode existir em uma relação que não tem como base o respeito?

Nesta direção, Quinteiro e Carvalho (2012, p. 195) evidenciam que “o verdadeiro problema está em compreender a formação humana numa perspectiva histórica e cultural e definir qual educação desejamos oferecer para as crianças na contemporaneidade e na escola”. Assim, parece que as relações preconceituosas estabelecidas entre adultos e crianças decorrem de uma formação social e política dos professores, ou seja, quais concepções possuem de mundo, sociedade, cultura, criança, infância, escola e educação e são essas concepções que precisam ser mudadas.

Partindo deste cenário, busca-se compreender quais razões levam os professores a estabelecerem relações de preconceito e discriminação com as crianças no interior das escolas públicas e, ainda, afirmar o direito e a necessidade de se garantir o respeito a este “sujeito humano de pouca idade”, independentemente da sua origem social e cultural.

Na disciplina *Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*<sup>6</sup> da 8ª fase do Curso de Pedagogia da UFSC, no semestre 2014.1, durante o estágio docente tive a oportunidade de eleger com minha dupla o tema dos “direitos das crianças” para ser ensinado e discutido junto às crianças. Partindo dos direitos das crianças, ouvindo o que as crianças já sabiam sobre seus direitos e garantindo condições efetivas para que participassem e opinassem, por meio de uma relação de respeito, percebeu-se que tais atitudes fizeram toda a diferença. Foi possível identificar, entre outros aspectos, que: as crianças conseguem falar sobre o que já conhecem; gostam de ouvir o que não

---

<sup>6</sup> Esta disciplina é oferecida na 8ª fase do Curso e tem como objetivo que as estudantes exercitem a docência, atuando efetivamente no “chão da sala de aula”. Deste modo, a disciplina prevê, entre outras ações, a observação da realidade escolar em uma turma do ensino fundamental durante duas semanas, bem como a eleição de um tema e o planejamento das ações a serem realizadas no decorrer do estágio docente junto às crianças durante três semanas. Cabe destacar que o estágio obrigatório desta disciplina foi realizado em dupla e na mesma escola estadual em que atuei no turno contrário como estudante bolsista e com a mesma professora.

conhecem; quando instruídas conseguem pensar, refletir e agir criticamente indicando o que não está certo e sugerindo mudanças.

Assim, no exercício da docência proporcionado na disciplina da 8ª fase do curso de Pedagogia, Simone, minha companheira de atuação docente, e eu consideramos como eixo do planejamento proposições didáticas acerca do direito das crianças em uma turma do 3º ano e, em uma das situações de ensino, quando apresentamos o livro “*Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*” fomos questionadas pela turma:

Quando a Simone leu na história que criança pode usar rojão, uma das crianças indagou: “rojão”? Nesse momento perguntamos se criança poderia brincar com rojão e as crianças responderam que não, pois poderiam se machucar e que é proibido para crianças, que somente poderiam brincar com estalinhos. Saber que os adultos devem proteger as crianças e que devem prover o que é compatível às necessidades que elas apresentam, foi uma maneira de propiciar às crianças alguns dos elementos referentes aos seus direitos. AMARAL; OLIVEIRA, 2014, p.19)<sup>7</sup>

Por meio desta experiência do estágio docente é possível perceber o quanto foi importante apresentar e (re)apresentar esses direitos para as crianças e, principalmente, estabelecer uma relação pautada no respeito, pois as crianças sabem agir criticamente e pareciam estar muito envolvidas nas propostas, participando ativamente.

Por meio da inserção no GEPIEE compreendi os pressupostos e a necessidade de uma relação baseada no respeito. No chão da sala de aula, durante a observação participante nas ações vinculadas ao estágio, com a didática da professora de sala (a mesma professora que fui bolsista PIBID), pude verificar na prática como operacionalizar com tais pressupostos, pois a professora sempre fazia esse movimento de ouvir as crianças, apresentar um novo conhecimento e proporcionar a reflexão para e com elas.

Por isso, pensar as relações existentes entre criança, educação, escola e infância é fundamental para o exercício de uma prática pedagógica pautada no respeito e para uma educação da melhor qualidade, como propôs o autor Janusz Korczak. Este autor indica que os adultos devem oportunizar que as crianças participem das situações que lhe digam respeito e, mesmo em uma época marcada pelo desrespeito e pela barbárie humana, Korczak conseguiu construir uma proposta política e pedagógica para uma educação pautada no respeito.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Estalinho é um artefato que quando jogado no chão faz um pequeno barulho de bombinha e não precisa de fogo para ser ativado, somente jogá-lo no chão e com o atrito provocado ocorre uma pequena explosão.

<sup>8</sup> Janusz Korczak foi o diretor do orfanato em um período da guerra. Período em que os judeus foram levados para os guetos (lugares que os judeus moravam, isolados das outras pessoas), por isso, sua classe que era minoritária foi isolada dos demais, sofrendo violências físicas, mentais e deixada à própria sorte. Neste orfanato

A partir do exposto e para apresentar algumas reflexões decorrentes do estudo realizado, organizou-se o texto em três pequenos capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Relações entre criança, educação, escola e infância: educar para a humanização*, apresenta-se uma síntese das leituras e dos estudos realizados na tentativa de evidenciar alguns aspectos presentes na relação entre os conceitos de criança, educação, escola e infância e, ainda, destacar a necessidade do respeito como pressuposto básico das relações entre adultos e crianças.

No segundo capítulo, *O respeito aos direitos das crianças: uma promessa para o futuro?* apresenta-se um breve panorama sobre a longa e dura luta pelos direitos das crianças. Assim, foram destacados alguns dos marcos internacionais e nacionais para a garantia dos direitos de proteção, provisão e participação da criança na sociedade.

No terceiro capítulo, intitulado *Será que é possível proporcionar uma educação baseada no respeito?* uma primeira aproximação com algumas ideias do autor Janusz Korczak, a partir da obra intitulada “*O direito da criança ao respeito*”, é apresentada. Assim, busca-se, por meio de excertos de tal obra criada pelo autor, evidenciar alguns elementos constitutivos de sua proposta política e pedagógica para uma educação que tem por base o respeito à criança.

## 2. RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E INFÂNCIA: EDUCAR PARA A HUMANIZAÇÃO

Na tentativa de compreender as relações existentes ente criança, educação, escola e infância, foi necessário buscar na literatura existente a definição de tais conceitos/categorias para compreender suas imbricações históricas e sociais.

De acordo com CARDOSO (2004, p.113), a **escola** é um “[...] (sistema escolar), cujo funcionamento enquanto instituição sempre teve como fundamento a reprodução social. A escola é um aparelho ou um dispositivo social que se estabelece no capitalismo como um dos pilares da reprodução social”. E foi assim que a burguesia conseguiu se manter no poder e, além disso, promover uma ideologia para seus subordinados.

O modelo de escola criado para os filhos da burguesia, segundo Cardoso (2004, p.111), pretendia instruir os burgueses “para melhor capacitar-se para o exercício das funções dirigentes na construção de uma sociedade nova”. Contudo, com a modernização surge à necessidade de mão de obra qualificada e essas escolas que antes serviam para a elite passam a ter novo sentido, ou seja, atender e qualificar o povo para o trabalho, transformando-se em “escola de massa”. Deste modo, essa escola não precisa prestar atenção e valorizar cada ser, cada pessoa, pois tem um só ideal que é ensinar a escrever, a ler e a contar preparando o indivíduo para o trabalho; ao mesmo tempo em que a educação passa a ser uma mercadoria e não tem como objetivos a produção de conhecimentos ou a formação de pessoas críticas, mas sim, submissas.

As análises e propostas hoje correntes na OMC tratam a educação como um mercado de serviços e uma indústria lucrativa, um grande e promissor campo de negócios a ser explorado e que é apresentado deste modo na pauta do comércio internacional [...]. Tudo é (pode ser, passa a ser) mercadoria, objeto de troca capaz de produzir/reproduzir valor e valor excedente. Atualmente, as propostas de políticas para a educação tendem a obedecer a uma lógica primeiramente mercantil. (CARDOSO, 2004, p.110).

Neste contexto, a escola deve cumprir o papel de preparar os sujeitos para a vida produtiva e também disciplinar as mentes e os corpos inculcando um determinado modo de ser, estar e se portar na sociedade. Portanto, tudo indica que durante o processo de construção da escola não foi dada a devida importância para a aprendizagem das crianças pobres.

Mello (2007) destaca que para a classe trabalhadora sempre foi oferecida uma instrução básica ao invés de proporcionar uma educação que contribua para a formação intelectual, crítica e cultural das crianças, pois

a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade. Análises fecundas da educação reclamam sua inserção como parte que é de uma organização social determinada, e parte que é estratégica para a produção/reprodução desta organização social. (CARDOSO, 2004, p.109).

Sendo a **educação** uma “prática social determinada”, conforme Quinteiro (2000, p.81):

Vale lembrar que, tal universalização das oportunidades educacionais foi gradativamente desintegrando a escola tradicional, embora atendendo a uma clientela seleta em pequenos prédios, onde os "alunos recitavam poesias" e os professores possuíam autoridade, "um simples olhar" já era o bastante para "impor respeito aos alunos". Esta escola tradicional foi transformando-se numa massificada escola popular, chegando à atender mais de 1.000 crianças, alunos do ensino fundamental, através de prédios arquitetonicamente planejados. Especialmente, nas grandes cidades, quase todos os prédios tem o formato de uma grande caixa, alta e quadrada, que somada à falta de manutenção e à *violência escolar*, assemelha-se a um presídio.

E são nestas condições, com essa estrutura e tratamento que as crianças da classe trabalhadora vêm sendo ensinadas. A formação do ser crítico não se constitui um princípio das escolas públicas brasileiras que, em grande parte, são frequentadas por crianças da classe pobre, filhos e filhas da grande massa de trabalhadores. Entretanto, Miranda (1985, p. 133) defende que

(...) a escola tem três tarefas básicas a desempenharem a favor dos interesses das classes populares. Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações, matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente, deverá propor as sínteses entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos, propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação.

Neste sentido, a autora afirma que cabe a escola ensinar os conteúdos elementares básicos, porém é preciso garantir as condições para que as classes populares possam assumir uma postura crítica frente aos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante.

A escola é uma “organização social complexa”, como definiu Tragtenberg (2004), que pode reproduzir, reforçar e legitimar as diferenças, ou ainda, contribuir para uma formação crítica e emancipadora. Corroborando com Cardoso (2004, p.119), objetiva-se “que a educação se volte para a crítica, para a complexidade, para a pluralidade, contra a massificação conformista e simplificadora”. Entretanto, para que na escola sejam proporcionados saberes que permitam a criticidade das crianças, a educação deve ser compreendida como um processo de humanização, tal qual propõe a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, referenciada por Mello (2007, p.85):

**A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças [...]**, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

Entendendo o conceito de escola a partir de uma perspectiva mais alargada, esse excerto acima evidencia que para uma **educação humanizadora** faz-se necessário respeitar as especificidades das crianças, sua fala, suas brincadeiras, seu modo de ser, ver e pensar o mundo. Desta forma, desde que nasce a criança se constitui a partir das relações sociais que estabelece com os outros e com o meio em que vive. Na escola, a mediação do outro mais experiente, neste caso o professor, é fundamental para que se promova o desenvolvimento integral da criança, ou seja, todas as dimensões e as potencialidades humanas por meio da apropriação da cultura socialmente produzida pelos homens.

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. (MELLO, 2007, p.88)

Segundo Leontiev (1978 apud Mello, 2007) “esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação”. Tudo indica que é através da humanização das práticas escolares que será alcançado o objetivo de efetivamente garantir as condições para que a escola constitua-se em um “espaço privilegiado para a infância nos nossos tempos”, como afirma Quinteiro (2000).

Mas afinal, o que é **infância**? Quando ela começa e quando termina?

De acordo com Miranda (1985, p. 126, 127) em seu texto *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*, “a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento” e “a ideia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar”. Fundamentando-se nas contribuições teóricas de Ariès (1981) e enfatizando a ideia de infância, para Miranda na passagem da época medieval para a modernidade, a criança deixa de participar da vida dos adultos para ocupar outro lugar na vida em sociedade nascendo, assim, os cuidados especiais com as crianças, tempos e espaços diferentes e uma forma específica de educar.

Neste sentido, pode-se afirmar que

como a condição social de ser criança, do ser humano de pouca idade, infância é poder estabelecer relações com os outros, estar em constante aprendizagem tanto com outros seres de pouca idade quanto com os adultos. Tendo como base o texto “*O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*” (Miranda, 1985), compreendemos que infância é um fato social e não natural, pois será o meio social em que criança está inserida que determinará sua infância. Infância lembra brincar, brinquedos, ter tempos e lugares específicos para aprender, conhecer diversos elementos sociais e históricos. (AMARAL; OLIVEIRA, 2014, p.6)

Contudo, conforme indica Miranda (1985, p. 127), com esse novo sentimento de infância, a criança ao ganhar outros lugares e tempos perde voz na sociedade, pois não pode mais contribuir com decisões em assuntos que lhe dizem respeito, “restando à criança a condição de mera consumidora de bens e ideias produzidos exclusivamente pelos adultos”. O espaço privilegiado para a socialização da criança passa a ser a escola. Todavia, para que esta instituição constitua-se em um “lugar privilegiado da infância”, o **preconceito** - compreendido como um pré-conceito, ou seja, opinião, conceito formado sem reflexão, que discrimina e ofende as pessoas por raça, cor, sexo, religião, classe social - não pode existir.

O fato é que

a escola certamente não é neutra. Ela atua como um instrumento de dominação, funcionando como reprodutora das classes sociais, através dos processos de seleção e exclusão dos mais pobres e, ao mesmo tempo, da dissimulação desses processos. Contudo, esse papel não se realiza perfeitamente, pois tanto a escola quanto o saber por ela ministrado constituem partes orgânicas de um todo social definido pela contradição básica, contida na relação entre dominante e dominados. (MIRANDA, 1985, p.132).

Parece urgente a necessidade de garantir para todos o acesso a uma educação da melhor qualidade e que contribua para que as crianças conheçam seus direitos e reivindiquem o cumprimento deles. Além disso, é importante que os professores não reafirmem na escola os preconceitos que as crianças vivenciam em outros espaços em que estão inseridos, percebendo que o **respeito** é a base de todas as relações, pois respeitar trata-se do

reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento [...] “não fazer o que não deve ser feito” (*fr.*264, Diels) [...] entende-se comumente o empenho em reconhecer nos outros homens, ou em si mesmo, uma dignidade que se tem o dever de salvar. (ABBAGNANO, 2000, 854-855)

Respeito, portanto, refere-se à como uma pessoa deve agir com as outras, considerando os demais, não fazer o que sabe que é contra as regras, agir de forma responsável, ter alteridade. Na relação entre adultos e crianças, o respeito é essencial, porém, muitas vezes, o respeito não se torna base nessas relações.

A partir das contribuições de Cardoso (2004), Mello (2007), Miranda (1985), Fernandes (1987) e Quinteiro (2000) é possível afirmar que para a escola constituir-se efetivamente em um lugar da infância é preciso de mudanças urgentes na educação e também na formação dos professores, pois estes profissionais, muitas vezes, passam mais tempo com as crianças do que sua própria família e constituem-se referência essencial na vida das crianças. Assim, a responsabilidade que está posta para os professores é grande e, por isso, a escola não deve reafirmar preconceitos e sim garantir relações pautadas no respeito.

Contudo, tais objetivos somente serão atingidos se os professores tiverem uma formação política, conforme afirma Fernandes (1987, p.25):

[...] o processo precisa ser muito forte e dinâmico na sociedade, para que isso se propague e para que um pedagogo rebelde e o conjunto dos professores, que estejam porventura envolvidos num processo de transformação, pensem a realidade politicamente. [...] Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir

politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1987, p. 24)

Fernandes (1987) ressalta que quando o professor não possui uma consistente formação política, facilmente poderá atuar como um mero objeto reproduzindo as ideologias dominantes e, muitas vezes, exercendo uma prática que desconsidera sua própria classe social. Tendo esta posição o professor certamente irá exercer um ensino para a submissão, transmitindo e inculcando na criança o que é necessário para conservar o modelo de sociedade atual, reforçando a ideia de que somente uma classe tem direito a uma educação de boa qualidade. Dessa forma, a grande maioria das crianças não teria acesso à riqueza cultural produzida pela humanidade, pois esses conhecimentos só seriam propostos para uma classe pequena e restrita - a burguesia.

[...] a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era *gentinha*, e, para a *gentinha*, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então, seria uma espécie de *ersatz*, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas para o trabalho). (FERNANDES, 1987, p.19-20).

Ainda hoje, ano de 2014, essa educação vem se mantendo e tudo indica que uma formação docente crítica não está entre os objetivos das classes dominantes, pois professores bem formados podem reivindicar seus direitos e melhores condições objetivas e materiais de trabalho.

Dentro deste contexto, por que as relações entre os adultos e crianças na escola são marcadas pelo desrespeito? Por que alguns professores discriminam as crianças das classes pobres? Como superar o que está posto e encontrar meios para lutar?

Fernandes (1987) supõe que quando o professor reproduz o que está posto sem a devida reflexão, acaba agindo e sendo visto como um objeto e não como um intelectual, que pensa, planeja e reflete. O professor nesta condição reproduzirá o que aprendeu em sua formação, o que vivenciou ou ainda o que lhe foi indicado nas escolas e, em momento algum, refletirá sobre o proposto e não se sentirá confortável tampouco capaz de mudar a realidade, reproduzindo o que foi ensinado sem nenhuma problematização. Contudo, essa mudança de paradigma e de condição do professor precisa e deve ser feita!

O que Fernandes (1987) escreve parece fundamental, pois agindo como mero objeto o professor busca a padronização e homogeneização da classe, sem oferecer condições para que seus alunos questionem, reflitam e aprendam criticamente a realidade.

A figura a seguir mostra o lugar das crianças que não são reconhecidas e nem respeitadas por seus professores, crianças abandonadas a sua própria sorte, como se a aprendizagem e o desenvolvimento dependesse somente delas e não da relação com as outras crianças e adultos.

Figura 2 - O lugar na sala de aula, 1968



Fonte: Francesco Tonucci, *Com olhos de criança*, 1997, p. 111

Maria Helena Souza Patto (1998, p. 35), afirma que há um “preconceito social contra os pobres, vistos como “coisas” incapazes”. Essas crianças são marginalizadas por seus professores e, muitas vezes, por seus colegas. Entretanto, o preconceito e o desrespeito feito por parte dos colegas é uma reprodução das significações e postura dos adultos, pois geralmente o professor faz suas observações e chama a atenção de determinadas crianças em frente à turma toda, explicitando um fato ou tornando uma situação particular em algo para ser discutido e problematizado no coletivo.

Neste sentido, parece ser fundamental que no currículo dos cursos de Pedagogia sejam priorizados os direitos da criança como conteúdo formativo para os professores. Pois, é na formação universitária que os estudantes devem ter acesso a essa base de conhecimentos, para que o respeito com as crianças seja priorizado no interior das escolas, já que um agravante para as questões do preconceito parece ser a falta de respeito que há nas relações entre adultos e crianças.

Além disso, cabe ao professor problematizar sua formação, repensar suas ações junto à criança e superar os preconceitos presentes nas relações sociais. Embora o preconceito e a desumanização sejam produtos históricos das relações estabelecidas entre as gerações de

homens, tais relações devem ser superadas e, portanto, não devem ser ensinadas ou reproduzidas para as crianças.

Cabe destacar que a criança, estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma criança que tem direito à infância e a escola deve garantir suas necessidades e direitos básicos mais essenciais de “participar, brincar e aprender” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007). Todavia, nem sempre a criança e a infância são respeitadas e os professores e algumas autoridades vivem em constante luta para que esses direitos sejam assegurados.

Fernandes (1987, p. 17) lembra que, na história da civilização, “a criança [pobre] ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas, para ser uma espécie de maquininha na sociedade em que iria viver”. Será que esse triste cenário descrito por este autor mudou? Por que se manteve durante todos esses anos esse tipo de educação que não valoriza a criança e a infância no interior das escolas e que vê as crianças como meros corpos que precisam ser moldados?

Apesar de a formação dos professores estar sendo repensada e reformulada para valorizar a criança e possibilitar uma formação integral para este “sujeito humano de pouca idade” e, ainda, a legislação venha dedicando-se para criar leis e assegurar um conjunto de direitos para as crianças (Constituição, 1988; ECA, 1990; LDB, 1996 etc.), a escola ainda permanece a mesma.

Infelizmente, a realidade tem demonstrado que as especificidades do desenvolvimento infantil não são ponderadas como elemento ordenador do ensino em grande parte das escolas, pois as disciplinas e os conteúdos curriculares são didatizados e apresentados de forma desarticulada e descontextualizada para a criança. Mesmo após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e com a obrigatoriedade da matrícula da criança de seis anos nos anos iniciais, as escolas ainda constituem-se em espaços áridos para o ensino e a aprendizagem das crianças. (PIMENTEL, 2014, p.60)

Pimentel (2014, p.138) ressalta que “a escola ainda é um espaço árido, destituído de sentidos e emoções para estudantes e professores”. Deste modo, parece urgente mudar a estrutura da escola e algumas de suas práticas para que haja verdadeiramente uma escola que respeite e promova a formação plena das crianças. Segundo Almeida (2002, p. 63), “[...] a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação dos professores, comprometendo sua mudança qualitativa”.

Além disso, mesmo com o conjunto dos direitos da criança assegurado pela legislação, ainda há a distinção de “sinônimo de criança, expressão utilizada para denominar o “filho do rico”, e “menor”, quando se refere ao “filho do pobre”” (QUINTEIRO, 2011, p. 24). Afinal, por que existe essa distinção entre o “menor”, “filho do pobre” e a “criança”, “filha do rico”? Por que os professores demonstram preconceito com as crianças pobres? Por que ainda são reproduzidas, a todo o momento, essas e outras desigualdades? É possível mudar essa relação desrespeitosa? As respostas a tais perguntas merecem um estudo específico e mais aprofundado, uma vez que são complexas e merecem a continuidade de estudos específicos. No entanto, a seguir, apresentaremos algumas das contribuições teóricas sobre tal tema.

Os autores citados, cada um a sua maneira, defendem que para oferecer uma educação que respeite os direitos da criança e da infância é preciso garantir, entre outros aspectos, a formação política do professor e a intencionalidade no fazer pedagógico, pois assim como afirma Mello (2007, p. 89):

na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

Deve-se mudar no comum “discurso das professoras o argumento de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, imaturas, alcoólatras, e as mães trabalham fora” (MOYSÉS; COLLARES apud QUINTEIRO, 2011, p. 28), pois todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver. Para tanto, o respeito deve ser a base destas relações e o processo de escolarização precisa valorizar a diversidade cultural e social das crianças. Com professores críticos, capazes de lutar para assegurar os direitos das crianças não haverá espaço para a reprodução de preconceitos, gritos, humilhações, internalizações de preconceitos e conformação social.

Da mesma forma, é preciso repensar e recriar os processos de internalização e seus veículos sociais, ou, mais precisamente, a metodologia de ensino, as normas disciplinares, os processos de sedução e coação etc., veiculados por todos os integrantes da escola, principalmente pela figura do professor. (MIRANDA, 1985, P.134)

É preciso uma nova escola para uma nova sociedade, não conservando e nem mantendo valores e práticas preconceituosas e desiguais. Além disso, quando a criança é responsabilizada pelo fracasso escolar, como se dependesse dela o fator social e econômico em que vive, nega-se de fato o que está posto.

A ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, aonde a criança goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo. Este parece ser o desafio do presente! (QUINTEIRO, 2011, p. 32).

### **3. O RESPEITO AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: UMA PROMESSA PARA O FUTURO?**

O primeiro documento que discorreu sobre alguns direitos dos seres humanos foi a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948 que, segundo Richter e Barbosa (2011, p.2), afirmou-se que todos os seres humanos são iguais e possuem os mesmos direitos. Contudo, neste documento não eram assegurados direitos específicos para a criança, já que estes apareciam somente vinculados ao direito da família - direito ao cuidado, à assistência e ao amparo.

Em 1959, segundo Rosemberg e Mariano (2010, p.694) foi elaborada a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” (1959), promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU – como o primeiro documento que discorreu sobre os direitos das crianças, sintetizados em 10 princípios:

Toda a criança tem direito 1 – À igualdade, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, riqueza, religião ou nacionalidade. 2 – A especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social. 3 – A um nome e a uma nacionalidade. 4 – À alimentação, à moradia e à assistência médica adequada para a criança e a mãe. 5 – À educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente. 6 – Ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade. 7 – À educação gratuita e ao lazer. 8 – A ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes. 9 – A ser protegido contra o abandono, a crueldade e a exploração no trabalho. 10 – A crescer dentro do espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

De acordo com Renaut (apud RICHTER; BARBOSA, 2011, p.5-6), “a declaração está marcada pelo compromisso em proteger a infância e torná-la feliz mais do que torná-la livre, isto é, a ênfase está mais no direito “à” (ter acesso), do que no direito “de” (participar, se posicionar)”. Ainda de modo restrito e primário, este foi o primeiro documento que indicou que as crianças teriam direitos desde que nascem e que precisam de proteção e cuidados especiais, diferenciando-as dos adultos.

Segundo QUINTEIRO (2000), somente em 1979 com o Ano Internacional da Criança e mais tarde com a Convenção, passou-se a discutir mundialmente a ideia de infância e a situação precária em que estes “seres humanos de pouca idade” vivem.

Em 1989, de acordo com Marcílio (1998, p.4), foram consagrados vários direitos na Convenção sobre os Direitos da Criança, discutidos na Assembleia Geral das Nações Unidas, e alguns pontos importantes se evidenciaram, como, por exemplo: qual seria critério de

definição de criança? O aspecto etário poderia ser um deles? Houve consenso sobre o fato de que toda criança deve receber todo o tipo de proteção, que os adultos devem garantir sua sobrevivência e desenvolvimento, oferecendo condições necessárias para, além da sobrevivência, se expressar, ter uma certidão de nascimento, um nome e direito de brincar. Esse conjunto de direitos foi assinado por quase todos os países representados, sendo um compromisso que deveria ser garantido por leis nacionais.

Pimentel (2014, p.18) enfatiza que

é importante lembrar que a conquista dos direitos da criança representa um longo processo de luta social e política e está diretamente relacionada à necessidade de oferecer condições adequadas de vida e de existência para este sujeito humano de pouca idade. A partir da declaração do Ano Internacional da Criança (1979) pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e, dez anos mais tarde, com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), todos os países devem cumprir um conjunto de obrigações para com as crianças.

No Brasil, os direitos específicos das crianças foram declarados somente na Constituição de 1988 quando as crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos pela lei. Concomitantemente, a Lei N° 8.069 de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA foi sancionada pelo governo brasileiro.

No Estatuto da Criança e do Adolescente foram escritos e detalhados 267 artigos que buscam assegurar e garantir que as crianças possam desenvolver suas máximas potencialidades com toda a segurança, em um ambiente estável, com as condições mínimas necessárias para poder sobreviver. Entretanto, segundo Richter e Barbosa (2011, p.2), esses direitos que não são naturais, mas sim criados socialmente e politicamente como direitos novos, ainda não são garantidos como deveriam, respeitando plenamente as crianças.

De acordo com Marcílio (1998, p.6), o ECA (1990) foi construído por várias instituições e órgãos,

com intensa e ampla participação do governo e, sobretudo, da sociedade, expressa em organizações como a Pastoral do Menor, o Unicef, a OAB, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades [...].

Buscava-se com o estatuto garantir os direitos para as crianças, especificando em cada artigo o que seria proposto e também reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos de

direitos. Do mesmo modo, também contribuiu para a rejeição do código de menores de 1979 e a lei que criou a Funabem<sup>9</sup> e que tinham políticas discriminatórias.

No entanto, autores como Quinteiro, Carvalho, Serrão e Leite (2005, p.2) indicam que

embora as crianças tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, o Relatório sobre a Situação Mundial da Infância – 2004, elaborado pelo UNICEF, mostra que a condição social da criança não é animadora sob nenhum aspecto. O conjunto de direitos abarcados nos princípios de proteção, provisão e participação não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e jovens obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência.

Apesar de a forma de como a criança é tratada na sociedade e essa problemática esteja, cada vez mais, repercutindo e adquirido importância no cenário nacional, ao longo desses anos, os direitos das crianças ainda são “violados” cotidianamente.

Segundo Marcílio (1998, p.8), houve alguns avanços em relação a garantia dos direitos das crianças, como diminuição referente a taxa de mortalidade e progressos na saúde com a vacinação em massa contra algumas doenças. Entretanto, no que se refere a escolaridade, mesmo após um conjunto de políticas e leis que garantam o acesso das crianças à escola, sua permanência ainda não é assegurada e muitas crianças e jovens ainda estão fora da escola ou engrossam a massa desistente pela evasão ou alta taxa de repetência.

Como indica Marcílio (1998), as crianças pretas e pardas que vivem em residências mais pobres e tem uma renda muito baixa estão entre os menos escolarizados e, de acordo com dados do IBGE, essa condição de pobreza limita a possibilidade da garantia dos direitos das crianças, porque muitas vezes os pais nem sabem dos direitos de seus filhos.

De acordo com Hammarberg (apud SOARES, 1997, p. 35-36), há um conjunto de direitos muito importantes defendidos na Convenção sobre os Direitos das Crianças que podem ser agrupados da seguinte forma:

**Direitos de provisão** – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

**Direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual,

---

<sup>9</sup> Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor

exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

**Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças.

Os direitos relacionados à **Proteção** remetem-se às situações nas quais os pais e adultos responsáveis buscam assegurar as crianças condições favoráveis para seu desenvolvimento, oferecendo um ambiente estável, protegendo-as dos perigos, cuidando-as. Por **Participação** compreende-se permitir e oportunizar que as crianças possam participar de decisões que lhes digam respeito, buscando com a mediação dos adultos que suas vozes sejam ouvidas e suas opiniões consideradas. Entende-se que **Provisão** é oferecer e suprir todas as necessidades das crianças para que possam crescer com segurança, garantir condições sociais de acesso e apropriação de todos os bens culturais humanos.

Tudo indica que se os direitos de proteção, provisão e participação fossem igualmente assegurados, as relações entre os adultos e crianças seriam diferentes e, provavelmente, melhores porque haveria uma relação baseada no respeito, inclusive na escola.

A escola de Ensino Fundamental que aqui se defende é aquela que contribui para a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. Vista deste modo, a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”, mediante um processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo, ensino e aprendizagens diversas. (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, LEITE, 2005, p.7).

No entanto, infelizmente se está um pouco distante desta realidade, uma vez que o respeito e a participação das crianças ainda não estão sendo garantidos como deveriam.

Por muito tempo e ainda hoje, as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental são consideradas *incapazes* de participar de decisões políticas, mesmo que estas sejam decisões sobre sua vida, bem estar, brincadeiras, brinquedos.

Contudo, Quinteiro, Carvalho, Serrão e Leite (2005, p.5-6) destacam que “certamente, defender o direito à infância na escola, em geral, e o da participação, em particular, exige a

mudança da escola, tanto na sua essência, quanto na sua aparência”. As autoras ainda ressaltam que

Participar limita-se a “mexer-se com bons modos” – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer as regras etc. Neste sentido, a escola escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime na cultura da escola a lei do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, LEITE, 2005, p.8-9)

Mas não é essa forma de participar que foi proposta pela legislação, pois participar implica contribuir nas decisões, ter sua opinião ouvida, considerada, é junto com os adultos chegar a um objetivo comum, propondo, expondo e discutindo as ideias. Afinal, por que os adultos não querem que as crianças participem, se participar é um de seus direitos? Será que considerar o que as crianças falam irá mudar o modo dos adultos verem a escola? O que é preciso para que essa falta de respeito com as crianças seja superada? Por que os direitos não estão sendo garantidos?

A luta pela garantia do direito à escola pública por si só não foi suficiente para se garantir o aprender como potência, aquilo que dignifica, que emancipa, que possibilita a experiência, que forma o sujeito, o cidadão, o vivente. Por isso, precisamos refletir criticamente sobre o direito de aprender dos “pequenos”<sup>1</sup> nos espaços e tempos da escola. (AMORAS, 2008, p.2).

E também refletir sobre como é percebida a infância, pois de acordo com Amoras (2008, p.3), os adultos entendem a infância como uma fase, como um vir-a-ser, como se todas as crianças tivessem e pudessem ter uma mesma infância, sem considerar por trás dessa definição as condições sociais destes sujeitos e de suas famílias. Todavia, a criança nem sempre foi vista como um sujeito de direitos e essa é uma construção recente que foi criada por uma sociedade autoritária, reprodutora de um adultocentrismo que considera o que o adulto faz e desconsidera qualquer opinião ou fala da criança (AMORAS, 2008. p.2). As crianças tem o que dizer e precisam ser ouvidas, falar do que gostam, do que não gostam, devem participar do que lhes diz respeito, pois

[...] falando e escutando, isto é, atuando coletivamente [a criança] vai humanizando as suas relações, constrói o mundo histórico, o mundo da cultura, a educação [...] [e] mesmo com pouca idade, [pode] organizar-se coletivamente, institucionalmente, associar-se para analisar e decidir, porque implica dizer “eu existo”, “eu tenho vida”, “eu e o outro”, “nós aprendemos”. (AMORAS, 2008, p. 4).

Deste modo, a criança pode e deve contribuir nas decisões políticas da escola. E para ter uma educação que valorize as crianças e garanta seus direitos, é preciso primeiramente mudar essa posição autoritária dos adultos, essa relação de poder que só considera o que o mais experiente fala e propõem. É importante também promover mudanças nas escolas e nos espaços de formações dos professores, pois

é preciso que o espaço escolar seja concebido como espaço público que pode ser transformado num lugar privilegiado da experiência da infância nos nossos tempos e nos tempos das infâncias, onde o aprender acontece nas crianças porque tem sentido, porque são afetadas, porque influenciam e são influenciadas por ele. A escola, deste modo, tornar-se-á um espaço construído e organizado com a participação das crianças, respeitando-as enquanto sujeito de direitos, que tem voz própria, que produz cultura. (AMORAS, 2008, p.3)

Os professores e a instituição devem construir esse novo espaço para e com as crianças, propondo que participem deste processo. Conforme Quinteiro, Carvalho, Serrão e Leite (2005, p.10) “faz-se necessário inovar, reinventar e renovar pedagogicamente a escola de Ensino Fundamental de forma a romper com algumas estruturas disciplinadoras e homogeneizantes que dificultam a participação como categoria real de partilha de poder entre adulto e criança”. As crianças se mobilizam quando participam, quando têm propostas pedagógicas que consideram o que conhecem, seus saberes e, por isso, é dever dos adultos garantir que tenham na escola

direito a um *lugar* cheio de sentido, de vida, de prazer, de boniteza, de pertencimento ; *lugar* de encontro com seus pares; *lugar* de narrativas; *lugar* de corpos expostos na construção do saber; *lugar* de criatividade e criticidade; *lugar* de deixar marcas e vestígios; *lugar* de (re)fazer e de (re)dizer... (AMORAS, 2008, p.5)

Além disso, outro direito da criança assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA parece que não vem sendo garantido:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: **I** – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** – **direito de ser respeitado por seus educadores**; [...] (p.8, grifos meus)

A inserção da criança na escola está acontecendo cada vez mais cedo e, infelizmente, a formação dos professores não acompanhou essa nova política da educação, deixando os

professores sem saber o que fazer, pois parece que grande parte desconhece as especificidades inerentes ao desenvolvimento infantil. “Diante disso, faz-se necessário, também, redirecionar, não só a organização do ensino universitário, como também a formação continuada de professores no sentido de considerar a criança na perspectiva proposta.” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, LEITE, 2005, p.10)

Organizar o curso de Pedagogia com base nos direitos humanos, em geral, e, em particular, nos direitos da criança é essencial para a formação dos professores e para uma prática pedagógica pautada no respeito entre adultos e crianças!

Assim, no capítulo seguinte busca-se apresentar uma primeira aproximação das ideias do autor Janusz Korczak, que provou que é possível uma educação que valorize as crianças e que permita sua participação efetiva sobre temas que lhe dizem respeito ou que lhe despertem o interesse.

#### 4. SERÁ QUE É POSSÍVEL PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO BASEADA NO RESPEITO?

Neste capítulo será apresentada uma breve aproximação à obra de Janusz Korczak, intitulada *O direito da criança ao respeito* de Dalmo de Abreu Dallari<sup>10</sup> e Janusz Korczak, publicado em 1986.

Conforme a organização do livro, inicialmente apresenta-se as contribuições de Dalmo Dallari. Tal autor escreve suas reflexões em oposição à ordem estabelecida pela ditadura militar brasileira, contestando o que foi imposto a partir de 1964. Este autor, que era jurista, defendia os direitos humanos e, em particular, os direitos das crianças. Assim, a primeira parte deste livro é de sua autoria, com os capítulos intitulados: Direito de Ser, Direito de Pensar, Direito de Sentir, Direito de Querer, Direito de Viver e Direito de Sonhar.

Já a segunda parte do referido livro traz os escritos de Janusz Korczak, que viveu em uma época bem anterior à referida por Dallari. Em 1939, com a guerra nazista, Hitler comandando o exército de soldados alemães defendeu a supremacia da “raça ariana”, segregou e mandou que milhões de pessoas, que não se enquadravam neste ideal, fossem assassinadas. Korczak, como judeu, também foi preso, mas continuou em oposição a tal situação e defendeu até sua morte os direitos das crianças e mesmo tendo a oportunidade de sair de seu país, preferiu seguir até o fim com 200 crianças aprisionadas no mesmo campo de concentração nazista.

Dallari (1986) e Korczak (1986) apesar de viverem em épocas distintas viveram em contextos de horror, de “Miséria Humana”, onde o desrespeito com as pessoas e, principalmente, com as crianças e as ações e as marcas do horror estavam presentes a todo o momento, pois não eram vistos como seres humanos, tampouco como sujeitos de direitos. Estes autores iam de encontro ao que era imposto e de toda a forma queriam que os direitos das crianças fossem respeitados, que elas fossem vistas como seres humanos.

Neste capítulo serão apresentadas algumas ideias que podem contribuir com o objetivo deste trabalho. A parte seguinte será constituída por contribuições da referida obra do autor Janusz Korczak, que aborda o tema sobre o direito ao respeito, direito fundamental para a relação dos adultos com a criança, direito que muitas vezes faltou ou falta em várias esferas da sociedade, especialmente a capitalista.

---

<sup>10</sup> Dalmo de Abreu Dallari nasceu em Serra Negra (São Paulo) em 31 de dezembro de 1931. Em 1953 ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP, concluindo seu grau de bacharel em 1957. Dallari integrou o corpo docente da USP em 1964. Na ditadura militar, com o golpe militar, resistiu democraticamente na oposição ao que propunham, buscando sempre defender os direitos humanos.

Assim, busca-se, a partir de excertos dos escritos do autor, evidenciar alguns elementos constitutivos de sua experiência política e pedagógica para uma educação que tem por base o respeito à criança.

As ideias desse autor constituem-se em elementos fundamentais para esta pesquisa, pois oferecem condições para compreender melhor as relações entre criança, educação, escola e infância.

Janusz Korczak conseguiu o que tanto se sonha, pois propôs uma educação diferenciada para as crianças e que tem como base o respeito a este sujeito humano de pouca idade.

#### **4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A VIDA E OBRA DE JANUSZ KORCZAK**

Janusz Korczak ou Henryk Goldszmit, como era seu nome de batismo, nasceu na cidade de Varsóvia em 1878, na Polônia, e foi criado por uma família judia que tinham muitas posses. Korczak, segundo alguns relatos, não teve uma boa infância, pois seu pai o insultava verbalmente e sua mãe o mimava e reprimia.

Estudou em uma escola que tinha métodos punitivos e que utilizava a violência corporal para ensinar e corrigir os erros. Quando Korczak completou 11 anos, seu pai começou a ter colapsos nervosos, o que fez com que sua família empobrecesse e, aos 18 anos, seu pai faleceu em um hospício (com um suposto suicídio).

Em 1898, Korczak ingressou no curso de medicina e especializou-se em pediatria. Para conseguir dar assistência e atender as crianças carentes, cobrava uma grande quantia nas consultas das pessoas mais favorecidas.

No ano de 1901, fez uma viagem para Zurique e aprofundou seus estudos sobre a educação que propunha Pestalozzi, buscando referências de uma educação que não fosse pautada no medo ou repressiva e, assim, influenciando-se por pensadores da Escola Nova.

Korczak em 1912 deixou de trabalhar em uma clínica infantil para se dedicar e ser diretor e médico de um orfanato judeu, e entre essa atividade também era professor de uma escola interna não judia. Ressaltava que toda a relação entre adultos e crianças deveria ser respeitosa:

A um adulto ninguém diz: “dê o fora”, mas a criança ouve isso tantas vezes. É sempre assim: um adulto está sempre ocupado, a criança está zanzando à toa; o adulto tem senso de humor, a criança faz palhaçadas; o adulto sofre, a

criança choraminga ou berra; o adulto tem movimentos rápidos, a criança é agitada; o adulto está triste, a criança está de cara feia; o adulto é distraído, a criança vive no mundo da lua. O adulto ficou mergulhado nos seus pensamentos, a criança é abobalhada. O adulto faz alguma coisa pausadamente, a criança se arrasta, demora. É uma linguagem que pretende ser engraçada, mas resulta em indelicadeza. Pirralho, fedelho, bobalhão – mesmo quando não querem brigar com a gente, quando querem ser afetuosos. Azar, a gente acaba se acostumando, mas este menosprezo é desagradável e às vezes irrita. (KORCZAK, 1981, p.94 apud MENESES; SAMPAIO; NETO, 2012, p. 1).

No ano de 1939, data em que iniciou a 2ª Guerra Mundial, Varsóvia foi invadida por alemães e Korczak teve que realocar as suas 200 crianças, filhos de operários, para o Gueto. Durante dois anos Korczak cuidou das crianças, mantendo seus recitais e apresentações teatrais, batendo de porta em porta pedindo dinheiro e mantimentos.

Em 1940, o orfanato – que já havia sobrevivido a dois *progronim* – perdeu o comitê que o sustentava. Em 1942, a Gestapo ordenou sua transferência para uma casa pequena e suja, no gueto de Varsóvia. Ali Korczak usou toda a sua energia e influência para conseguir alimentos e medicamentos necessários para a sobrevivência das crianças. Devido a seu prestígio, o educador obteve propostas de escapar do gueto, mas recusou-as, preferindo ficar com suas crianças. (LEWOWICKI; SINGER; MURAHOVSKI, 1998, p.59)

Segundo Meneses, Sampaio e Neto (2012), “em 05 de agosto deste mesmo ano [1942], aqueles 200 órfãos marcharam lado a lado em quatro fileiras sob a liderança de Korczak, rumo aos vagões de carga que os levariam para os campos de concentração de Treblinka”, Korczak e suas crianças morreram em agosto de 1942, em uma câmara de gás.

Korczak deixou uma vasta contribuição escrita, dentre as produções estão livros e textos publicados em revistas. Entre suas obras destaca-se: “Como amar uma criança” (1919), “O rei Mathias 1º” (1923, livros infantis), “Quando eu voltar a ser criança” (1925), “O direito da criança ao respeito” (1929), que inspirou a Declaração dos Direitos das Crianças da ONU – Organização das Nações Unidas.

## 4.2 O DIREITO AO RESPEITO: CONTRIBUIÇÕES DE JANUSZ KORCZAK

Neste capítulo será apresentada uma breve aproximação à obra de Janusz Korczak, intitulada *O direito da criança ao respeito* de Dalmo de Abreu Dallari<sup>11</sup> e Janusz Korczak,

---

<sup>11</sup> Dalmo de Abreu Dallari nasceu em Serra Negra (São Paulo) em 31 de dezembro de 1931. Em 1953 ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP, concluindo seu grau de bacharel em 1957. Dallari

publicado em 1986. É importante esclarecer que neste capítulo foram selecionadas algumas ideias que podem contribuir com o objetivo deste trabalho. Por isso, na maior parte do texto constam ideias do autor Korczak, que neste livro aborda o tema sobre o direito ao respeito, direito este fundamental para a relação dos adultos com a criança, direito que muitas vezes faltou ou falta dentro e fora de sala na mediação do adulto com a criança.

O capítulo geral escrito por Korczak é intitulado como *O direito da criança ao respeito*, que é desmembrado em subtítulos, que são: *Menosprezo e desconfiança*, *Má vontade*, *O direito ao respeito* e *O direito da criança de ser o que é*.

No primeiro subtítulo, *Menosprezo e má vontade*, o primeiro ponto abordado é sobre o convencimento de que “o grande vale mais do que o pequeno” (KORCZAK, 1986, p.69).

Korczak apresenta em seu texto as desvantagens de ser pequeno, de não alcançar o que se quer ou ter a mão pequena de mais para segurar algo. Tais desvantagens não contribuem, assim como afirma Dallari (1986), para o direito de querer e para a autonomia, pois a criança dependerá da vontade do adulto para satisfazer suas vontades e desejos. Segundo Korczak (1986, p.69), para ser uma pessoa interessante e “conquistar respeito e admiração é preciso ser grande”, pois somente assim a criança será percebida e atendida em suas necessidades.

Com base em Korczak (1986, p. 70), por ser pequena e fraca, o adulto se aproveita do fato de ser grande para poder manipular e impor suas vontades. A criança acaba por fazer (ou obedecer) somente o que o adulto quer sem expressar sua própria vontade. Além disso, conforme destaca o autor, para mostrar “quem pode mais”, por vezes é utilizado a força física contra a criança, e, assim, ensina-se a “menosprezar aquilo que é fraco” e desde cedo elas experienciam essas situações e vão as internalizando.

A criança é menosprezada por ainda não ter conhecimentos suficientes, ou seja, não ter se apropriado da cultura. Entretanto, é preciso considerar que as crianças estão se constituindo humanos, tendo acesso pouco a pouco a cultura humana acumulada, pois ainda viveram muito pouco e tem muito para conhecer e aprender.

Outro aspecto importante destacado pelo autor refere-se ao fato de que os adultos pouco valorizam a fala da criança, “abafando” e calando suas vozes. Para o outro mais experiente, o adulto, não há espaço e nem tempo para ouvir o que as crianças têm a dizer, pois parece que elas não têm o que dizer.<sup>12</sup>

---

integrou o corpo docente da USP em 1964. Na ditadura militar, com o golpe militar, resistiu democraticamente na oposição ao que propunham, buscando sempre defender os direitos humanos.

<sup>12</sup> No contexto em que foi escrito este texto (década de 40) a criança ainda era pouco valorizada e considerada em sua condição infantil e é recente, dos anos 2000 para cá, que houve o interesse, pelo menos academicamente falando, em conhecer e estudar a criança e “ouvir” sua voz nas pesquisas.

Korczak (1986, p. 72) explicita que “nós mimamos a criança, a protegemos, alimentamos, educamos. Ela recebe tudo despreocupada. O que seria dela sem nós, a quem tudo deve?”. Contudo, ainda assim as crianças se mostram “íngratas e mal agradecidas”; se apegam às miudezas e ao que encontram na rua, pois essas coisas certamente serão delas, somente delas, já que os adultos não dão valor para as “miudezas sem valor”, ou seja, Korczak compreende que os adultos não valorizam e nem tentam compreender a criança, seus valores e atitudes.

O autor também destaca que aos olhos dos adultos, para ganhar algo, a criança deve fazer por merecer, se comportar direito, seduzi-los e conquistá-los. Os adultos em geral, para Korczak, acreditam que as crianças não têm preocupações e emoções, que não conhecem seus pares, menosprezam seu querer, sentimentos, pensamentos e sonhos, como se a criança não sentisse ou não soubesse de nada. Ao não considerarem o que a criança fala ou pensa, predominam-se as violências e humilhações para e com ela.

Ainda no que se refere à relação da criança com o adulto, Korczak evidencia que a criança aprende tanto as coisas boas quanto as ruins, aprendendo aos pouco a ser “astuto”. A criança, afirma Korczak, é vista como uma promessa do futuro, porém apostar nela e na juventude requer, aos olhos dos adultos, ser um preço muito alto a se investir.

Korczak apresenta outras ideias e mostra que para a criança não há distinções entre plantas, pessoas ou animais, pois todos são considerados importantes e seus amigos. Do mesmo modo, todo o sofrimento é igual, seja por um dedo machucado ou por esmagar uma formiga. As crianças ficam felizes com pouco, “a criança não tem pressa, não tem medo de chegar atrasada, pode esperar” (idem, p.73), pois estão a todo o momento aprendendo e em desenvolvimento.

Muito antes de escrever esta obra e até os dias atuais, ainda percebe-se que boa parte dos adultos considera a criança como um *vir-a-ser*, um ser com potencial para se tornar adulto e não como uma criança que deve viver sua condição humana no presente. Sob essa concepção, acredita-se que será obedecendo e fazendo o que os adultos propõem que as crianças se tornarão homens e mulheres de verdade.

Dallari (1986, p. 29) apresenta o *Direito de pensar* e propõe que na escola e na relação com os adultos as crianças podem ter acesso às informações, conhecimentos e, conseqüentemente, refletir sobre como vivem e o que aprendem, podendo assim se expressar e exercitar o direito de escolher seus caminhos, sem ter que realizar somente o que o adulto orienta.

Korczak (1986) aponta que os adultos subestimam, menosprezam e desconfiam das crianças. Assim, em decorrência de tais ações e sentimentos a criança não consegue ser o que é e geralmente acaba por fazer somente o que o adulto quer, como se o que elas quisessem fosse errado ou não tivesse valor.

No segundo subtítulo intitulado *Má vontade*, Korczak (1986) evidencia que as relações estabelecidas com as crianças na sociedade de modo geral são caracterizadas por manifestações de carinho e afeto, mas ao mesmo tempo, marcada por relações de desrespeito.

O autor destaca que no âmbito familiar, antes ou durante a gravidez, a vida dos pais é cheia de expectativas e alegrias para com o bebê que vai nascer. Entretanto o autor considera que após o nascimento surge a necessidade de um cuidado especial com a criança que, num primeiro momento, é totalmente dependente do adulto e não sabe falar, comunicando-se de outras formas como o choro, para manifestar dor ou desconforto. Assim, além do sentimento de alegria com a chegada do bebê, aparece, simultaneamente, um conjunto de preocupações para com essa nova vida.

De acordo com Korczak (1986, p.77), ao caminhar e falar as preocupações só aumentam, pois agora a criança pode andar por onde quiser, tocar nas coisas, adquirindo aos poucos maior autonomia. Assim, o autor destaca que quando uma criança nasce os adultos devem deixar uma parte da vida para se acostumar com os desejos e horários das crianças, surpreendendo-se com suas reações e nem sempre conseguindo agradá-las. E ao crescer, de acordo com o autor, essas responsabilidades de cuidar da criança acabam se estendendo a outras pessoas e a criança acaba sendo vigiada, obedecendo às ordens e castigada por vários adultos que estão a sua volta e que querem ensiná-las como agir e se comportar.

Segundo Korczak (1986, p.78), a todo o momento, os adultos esperam da criança alguma postura que ela ainda não aprendeu e, muitas vezes, acabam por comparar seu desenvolvimento com o de outras crianças. Com o ingresso da criança na escola “a vigilância se multiplica, as responsabilidades crescem, surgem conflitos entre as diversas autoridades”. Dessa maneira, afirma o autor, que “as carências tornam-se visíveis”. Os pais tem um sentimento de culpa, “por terem dado vida a um ser tão frágil, expondo-o assim a muitos sofrimentos” e perdoam as crianças a todo o momento sem necessariamente refletir sobre suas decisões. Além disso, prefere-se a opinião dos “educadores” e “especialistas” para saber como agir com as crianças.

É raro um professor particular encontrar, na casa em que trabalha, condições favoráveis para o convívio com a criança. Constrangido por um controle

desconfiado, ele se vê obrigado a tentar conciliar as instruções alheias com os seus próprios pontos de vista, entre exigências vindas de fora e a sua própria paz e conforto. Responsável pela criança que lhe é confiada, ele sofre as consequências das discutíveis decisões tomadas pelos seus patrões, tutores legais da criança. (KORCZAK, 1986, p.79).

Dessa maneira, Korczak (1986, p.79) afirma que os professores também são influenciados e conciliam suas opiniões com as ordens que recebem e “à medida que os anos passam, amplia-se a distância entre as exigências do adulto e os desejos da criança; e intensifica-se o conhecimento dos processos pouco recomendáveis de subjugação”.

De acordo com Korczak (1986, p. 79):

Poucas vezes somos conselheiros e consoladores; é mais comum caber-nos o papel de severos juizes. Mas a sentença sumária e a pena só trazem um único resultado: *As explosões de revolta e de aborrecimento tornam-se mais raras, mas também mais fortes e cheias de despeito. Então, há que se reforçar a vigilância, quebrar a resistência, prevenir surpresas.* O declínio do trabalho do educador percorre a seguinte trajetória: *Menosprezo, desconfiança, suspeita, espreita, flagrante, repreensão, acusação, castigo; procura meios eficientes de prevenção. Proibições cada vez mais frequentes, obrigações cada vez mais rigorosas. O educador não vê mais os esforços que a criança faz para preencher cuidadosamente uma folha de papel ou uma hora de sua vida; limita-se a constatar friamente que o resultado do trabalho não é bom.*

Quando a criança é vista desta forma descrita pelo autor, fica evidente que não está sendo considerada como um “sujeito humano de pouca idade”, mas sim como bando, quadrilha, “nada mais a ver com crianças” (KORCZAK, 1986, p.80). Neste caso, um grande problema surge, pois o professor perde a referência frente ao grupo de crianças que agora são mais fortes e indiferentes a ele. Assim, o professor para conter a multidão deverá agradar os líderes para voltar a manter o controle. Neste caso, se “a fraqueza da criança pode despertar ternura, a força do grupo só pode indignar-nos e ofender-nos. Existe a falsa alegação de que a benevolência estimula a arrogância das crianças, de que a doçura recebe como resposta a desordem e a impunidade”.

No entanto, como afirma Korczak (1986), é uma alegação falsa, pois quando se dá doçura, recebe-se doçura das crianças e não ao contrário. O autor ainda afirma que o professor muitas vezes seduz as crianças quando está de bom humor e perde a paciência quando algo não está do seu agrado, não tendo uma boa postura e não oportunizando o desenvolvimento das crianças. Age, assim como demonstra Korczak, pensando que somente falar e punir formará bons homens:

Os maus tratos receberão como resposta o desprezo; as falsas manifestações de afeto serão respondidas com má vontade e rebelião; a desconfiança levará ao surgimento de conspirações. Ao longo dos anos de trabalho torna-se cada vez mais evidente que as crianças merecem respeito, confiança e afeto; que é agradável o convívio com elas, num ambiente de sensações amenas, risadas alegres, esforços cheios de energia, primeiros espantos, alegrias puras e claras. O trabalho torna-se então estimulante, útil e belo. (KORCZAK, 1986, p.81)

Mesmo compreendendo que a criança se relaciona com o outro da mesma forma com que é tratada, Korczak (1986, p.81) faz alguns questionamentos, tentando compreender por que o “educador” se surpreende quando as crianças que são vistas como confiáveis por eles os decepcionam? Por que o grupo de crianças se rebela?

Korczak (1986, p.81-82) procurou algumas respostas para o exposto acima e chegou a algumas conclusões:

1. Descobriu que quando o professor tenta moldar todos os seus alunos, eles podem fingir escutá-los e também ter reações contraditórias ao que o professor esperava, uns fingindo e outros adotando o que o professor propõe;
2. O educador vê as coisas de uma forma e as crianças de outra;
3. Quando as crianças sofrem uma decepção elas reagem de alguma forma;
4. As crianças e adultos vivem as mesmas alegrias, porém cada uma de sua maneira, o que pode fazer com que as consequências sejam diferentes.

De acordo com o autor, age-se como se os adultos fossem perfeitos e se somente as crianças tivessem defeitos, não é permitido que as crianças os julguem, pois segundo eles, as crianças de nada sabem. Como julgar as crianças se os adultos são responsáveis por ensiná-las e protegê-las? Se os adultos não propõe um ensino com respeito e qualidade, é de responsabilidade das crianças a resposta a tais atos com uma atuação de igual teor? Será que os adultos não estão faltando com suas responsabilidades? Korczak busca responder a essas perguntas evidenciando o comportamento dos adultos e a necessidade de se considerar a criança.

Não permitimos às crianças que se organizem. Não as levamos a sério, desconfiamos delas, tratamo-las com má vontade, mal tomamos conta delas. Para saber agir direito, precisaríamos de um especialista; mas o especialista é a própria criança. (KORCZAK, 1986, p.83)

Dallari (1986, p.49) em *Direito de querer* propõe que,

Um ponto importante a ser constantemente lembrado é a circunstância de que se está educando um ser humano, capaz de aprender e compreender e que pode e deve ser um participante ativo do processo. A criança deve poder manifestar a sua vontade durante a aprendizagem, deve obter uma resposta quando quiser saber o porquê daquilo que lhe está sendo ensinado e deve ter certa liberdade para trabalhar mais naquilo que mais corresponde à sua vontade.

A criança tem o direito de querer uma educação em que possa participar, expor sua opinião e querer aprender determinados assuntos. Todavia, a *má vontade* do adulto não contribui para a formação da criança, pois nega a ela uma aprendizagem com respeito, que faça com que a criança possa ampliar seu repertório cultural e se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. De tal modo, Dallari (1986, p.48) afirma que

a criança tem o direito de receber educação, mas para que esta não represente uma distorção de seu querer e uma imposição de valores e de padrões é indispensável que a educação não seja encarada e utilizada como um processo de domesticação. Não se educa uma criança como se treina um cãozinho ou se ensina um papagaio. O processo educativo deve preservar a liberdade da criança, preservar seu querer livre.

Desse modo, o querer da criança pode ser considerado como importante elemento para a organização da educação da criança.

Já no terceiro subtítulo, *O direito ao respeito*, Korczak (1986) afirma que a criança precisa ser cuidada, educada e tratada com todo o respeito e, por meio da mediação dos adultos, apropriar-se do legado humano. Neste sentido, Korczak (1986, p.85) problematiza: “por acaso a vida que [as crianças] levam é uma vida de brincadeira? Não: a infância é um longo e importante período da existência de um homem”. Por este motivo, a criança deve viver sua infância com total segurança, regras, cuidado, confiança, amor, respeito...

O programa do trabalho pedagógico de Korczak era baseado na tese de que as crianças devem ser plenamente compreendidas, que se deve entrar no espírito de seu mundo e de sua psicologia, mas que, antes e acima de tudo, as crianças precisam ser respeitadas e amadas, tratadas de fato como companheiras e amigas. Em suas próprias palavras: “As crianças não vão tornar-se pessoas no futuro, porque já são pessoas... As crianças são pessoas cujas almas contêm as sementes de todos aqueles pensamentos e emoções que possuímos. À medida que estas sementes se desenvolvem, seu crescimento precisa ser orientado com carinho”. (LEWOWICKI; SINGER; MURAHOVSKI, 1998, p.26-27).

De acordo com o autor, na Grécia e Roma antiga era proposto outro tipo de tratamento com as crianças, sendo permitido abandoná-las, ação que se manteve com o decorrer dos

séculos e que perdura até os dias atuais. Contudo, hoje existem leis para assegurar os direitos das crianças, pois todas tem o direito a ter uma família e um lar. Embora hoje exista um conjunto de leis que garantem os direitos desses “seres humanos de pouca idade”, percebe-se que tais direitos ainda não são efetivados e garantidos integralmente. Segundo Korczak (1986, p.87), os adultos pensam muitas coisas das e sobre as crianças, mas

as crianças não são tolas; a proporção de imbecis entre elas não é maior do que entre os adultos. Vestindo a fantasia da idade madura, quantas vezes impomos normas impensadas, inexecutáveis, sem reflexão crítica. A criança, dotada de razão, chega a ficar perplexa diante de tanta bobagem agressiva, rançosa, arrogante. A criança tem um futuro, mas tem também um passado, feito de acontecimentos marcantes, de lembranças, de muitas horas de meditação solitária e profunda. Assim como nós, ela sabe lembrar e esquecer, apreciar e desprezar, desenvolver um raciocínio lógico – e também errar, quando lhe falta conhecimento. É capaz de confiar e de duvidar, com equilíbrio. Ela é como um estrangeiro numa cidade desconhecida, que não entende a língua, não sabe a mão das ruas, nem as leis, nem os hábitos. Às vezes quer virar-se sozinho; ao encontrar dificuldades, pede informação e conselho. Precisa de um guia que responda educadamente às suas perguntas.

Dentro deste contexto e estabelecendo relações com a realidade educacional brasileira, parece que cabe aos adultos ensinar e guiar as crianças na direção de se constituírem plenamente como seres críticos, tal qual propõe Miranda (1985). Além disso, o respeito deve ser a base toda a relação estabelecida entre adultos e crianças, pois há que se ter em vista que a criança ainda encontra-se em processo de aprendizagem e desenvolvimento e o adulto necessita garantir as condições adequadas de vida para tal.

Outro destaque proposto por Korczak (1986, p.87) foi que “pouco familiarizada com a dor, a discriminação e a injustiça, a criança sofre e chora mais facilmente do que o adulto. Mas as suas lágrimas suscitam chacotas, parecem desprovidas de gravidade, chegam a ser irritantes”. Dallari (1986, p.35-37), ressalta no *Direito de sentir*, que como as crianças não são dotadas da razão quando pequenas, elas demonstram seus sentimentos com facilidade. Impedir a criança de dar e receber afeto refletirá tanto na vida dela quanto na dos outros, pois segundo Dallari (1986), as crianças precisam expressar o que sentem para se tornarem adultos amorosos, compreensivos, pensando não somente racionalmente e sim com seus sentimentos.

De acordo com Korczak (1986, p. 88), os adultos não querem que as crianças chorem e, desde muito cedo, ensinam a esconder seus sentimentos para mais tarde cobrarem que não se expressam emocionalmente.

As lágrimas que parecem ser frutos de teimosia ou manha representam na verdade sensações de impotência e revolta, um protesto desesperado, um grito de socorro, uma queixa contra a proteção negligente, uma manifestação de inconformismo para com imposições e constrangimentos descabidos, um sintoma de mal-estar; em todos os casos, um sinal de sofrimento.

Como não são compreendidos seus sentimentos, também não são compreendidas as necessidades das crianças de terem suas próprias coisas. Por isso, Korczak (1986) propõe também que a criança deve ter um orçamento para que possa comprar o que tem desejo, o que lhe falta, para que suas necessidades de comprar um livro, um doce, uma blusa no inverno sejam supridas. Esse orçamento segundo Korczak, é preciso para que as crianças não roubem, pois querem somente suprir desejos, necessidades de todo ser humano.

Ao passar dos anos

a criança cresce. Sua vida torna-se mais intensa, sua respiração mais rápida, seu pulso mais forte; ela se está construindo, vai tomando corpo, deitando raízes cada vez mais fundas na vida. Cresce de noite e de dia, no sono e na vigília, quando está alegre ou triste, quando faz bobagens e quando, arrependida, vem nos pedir perdão. O crescimento atravessa primaveras de intensidade redobrada e outonos de calma. Às vezes os ossos cresceram muito depressa e o coração tem dificuldade em acompanhar [...] (KORCZAK, 1986, p.89).

Em vista disso, Korczak afirma que a criança precisa viver sua infância, conversar com os animais, brincar, ouvir e contar histórias, pois necessita viver este tempo que não voltará mais. Assim, em *O direito da criança de ser o que é*, Korczak (1986) problematiza o fato de que os adultos em geral têm muita ansiedade em saber como as crianças serão no futuro e procuram moldá-las para determinar o que vão ser quando crescer. Os adultos, conforme o autor, desejam que as crianças se tornem melhores do que eles, porém não estão garantindo e propondo uma nova educação para tal.

O autor considera que “o educador apressa-se em adotar os privilégios dos adultos: em vez de se vigiar a si mesmo, vigia as crianças; registra minuciosamente as falhas das crianças, e esquece as suas próprias” (KORCZAK, 1986, p.91). Assim, segundo Korczak, cria-se uma ilusão de que as crianças já nascem com más intenções, fazem de tudo para irritar aos adultos e sempre que algo não está certo a culpa recai sobre elas, pois há uma cultura instituída onde se evidencia somente os erros das crianças em detrimento da não valorização dos acertos, ou como afirma o autor, um erro apaga todas as alegrias e acertos das crianças.

Suas queixas e brigas não nos escapam, mas não vemos aquilo que existe com muito maior frequência: o perdão, a concessão, a ajuda, a colaboração, vontade de aprender, boas influências – tudo isso exercido com beleza e profundidade. (KORCZAK, 1986, p.93).

Outra forma de não permitir que a criança seja quem é, de acordo com Korczak, consiste na comparação entre as crianças, feita pelos adultos. Além disso, como afirma o autor, muitas vezes por um momento errado a criança é condenada sem ao menos ter a chance de se explicar.

De acordo com Korczak (1986, p.98), são os adultos “que geram crianças doentes e estropiadas, que preparam o terreno para as revoltas e as epidemias; vocês e a sua leviandade a sua incompreensão, a sua ordem”. O autor propõe que para ter adultos coerentes, amorosos e que respeitem no futuro, precisa-se primeiramente que os adultos revejam e mudem suas posições e atitudes com as crianças, pois elas aprendem nas relações que estabelecem com os adultos e, assim, se tornam espelho dessas ações e relações. Quando tratadas com desprezo, receberão desprezo e se a tratarem com respeito ganharão o respeito.

Finalmente, Korczak foi um autor que conseguiu ver as crianças além do *vir-a-ser*, considerando-as como pessoas que precisam de mais cuidado, amor e de uma educação pautada no respeito, pois estão em desenvolvimento e a ação dos adultos é de fundamental importância neste processo.

Sem dúvidas, este autor representa uma experiência política e pedagógica de enfrentamento dos problemas sociais e de valorização da criança. Além disso, oferece elementos importantes para se pensar a educação e a escola atual e indica entre outros aspectos, que o respeito deve ser a base das relações entre crianças e adultos não apenas na escola, mas em qualquer contexto e esfera da sociedade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de minha trajetória pessoal e antes de ingressar no universo da faculdade, não havia percebido que as crianças têm suas especificidades e que seus direitos devem ser garantidos não apenas pela legislação, mas, principalmente, pelos adultos.

Minha trajetória escolar foi toda em escola pública. Com professores que me respeitavam, porém poucos, mas marcantes, que não consideravam nem minhas necessidades e nem da turma, o que fazia sentirmo-nos impotentes, sem ter nossos direitos respeitados, ou seja, negados a todo o momento que tentávamos reivindicá-los.

Ao longo de minha trajetória pessoal, muitas vezes senti preconceito por parte das pessoas por eu ser negra, pois, a cidade em que morei fica no Oeste de Santa Catarina e predomina a comunidade alemã. O Censo da cidade, há oito anos, descrevia que havia mais de dois mil moradores negros na cidade. Porém, eu me perguntava onde estavam essas pessoas? Estavam escondidas? Pois, nos lugares que eu frequentava elas não estavam, nem entre meus colegas de classe, pois havia poucos negros. Entretanto, eu sempre reivindiquei meus direitos, mesmo sabendo por muitas vezes que eles não seriam garantidos, não somente por eu ser negra, mas pelos professores subestimarem a capacidade de todos os estudantes da sala.

Por estudar em escola pública, muitos duvidavam que pessoas, dessa escola, poderiam passar em uma Universidade Federal, como se somente os alunos de escola particulares pudessem ser merecedores disto. Entretanto, hoje em dia é possível perceber, que alguns alunos de escolas públicas podem entrar em uma Universidade Federal.

Ao entrar no curso de Pedagogia, do conjunto de disciplinas cursadas ao longo destes mais de quatro anos, percebi que poucas disciplinas tratavam dos direitos da criança como conteúdo formativo.

Contudo, percebi que as crianças possuíam direitos somente quando adentrei ao chão da sala de aula como estudante bolsista do PIBID-Pedagogia e me inseri ao GEPIEE, pois com as discussões deste grupo, compreendi algumas dicotomias entre o que via na escola como estudante bolsista e as discussões teóricas realizadas. Percebi que os professores desconhecem os direitos das crianças, principalmente o direito ao respeito, como propõe Korczak.

Foi durante as discussões do grupo e como estudante bolsista do PIBID que percebi a complexidade de ser professora e de manter uma relação de respeito com as crianças, pois antes a frase “estudar para ser alguém na vida” era normal, devido a minha falta de

conhecimento sobre o assunto. Entretanto, as idas à escola e ao GEPIEE, me fizeram perceber que as crianças têm direitos e que sua condição de ser criança e viver sua infância deve ser respeitada.

Ao longo de três anos como estudante bolsista PIBID percebi que há professores que respeitam as crianças e ensinam que elas têm direito, que merecem respeito e acreditam que suas opiniões são importantes, considerando sempre o que as crianças dizem e querem aprender em sala de aula. Pois, como propõem Miranda (1985) o professor deve considerar os conhecimentos das crianças, apresentar novos conhecimentos e fazer um diálogo crítico entre ambos.

Assim, neste trabalho busquei elementos para explicar como essas relações entre criança, educação, escola e infância foram sendo construídas social e historicamente. Ao me deparar com o autor Janusz Korczak e realizar uma primeira aproximação de sua obra, percebi que é possível uma educação baseada no respeito, pois este autor evidencia que a relação entre adulto-criança, criança-educação, educação-escola, escola-infância devem ser estabelecidas a partir de um viés respeitoso.

Percebi também que é o não respeitar o outro e suas diferenças que gera o pré-conceito, pois ao idealizar e enquadrar o outro num padrão, não é possível enxergar além do que se quer, do que já foi definido.

Ao longo deste trabalho, busquei mostrar, com base nas contribuições de Korczak, como é possível produzir uma educação que tenha por base o respeito para e com as crianças, bem como ter essa relação na escola de modo a considerar a infância dos pequenos. Ao relacionar os conceitos de: Criança, Educação, Escola e Infância, conclui-se que criança é um ser humano de pouca idade e que através de uma educação escolar sistematizada as crianças podem aprender mais e mais. E será na escola que essa educação da melhor qualidade deve acontecer, uma educação que, por respeitar as crianças, respeita a infância. Sendo assim, o saber sistematizado e proposto pelo professor pode ser apropriado e sua função de mediador de toda essa relação social se efetiva.

Ao considerarmos as crianças como seres humanos, que merecem respeito, são sujeitos de direitos, buscaremos criar situações para que vivam sua condição humana, brinquem, aprendam, enfim, tenham acesso e se apropriem da cultura com toda a responsabilidade e qualidade que merecem. Segundo Pinto (2007, p.110):

Precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para permitir que seus usuários se apropriem desse espaço e

vivenciem as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares.

E foi partindo desta concepção que, por meio das ações relativas à *Disciplina Educação e Infância VIII: exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* percebeu-se que esta realidade é possível. Já que, baseadas na prática da professora em sala, com os ensinamentos durante a graduação e em especial com esta disciplina, ao longo de três semanas de atuação docente na escola, Simone, minha companheira, e eu, percebemos que ensinar o direito das crianças, trata-las com carinho e respeito é fundamental para a prática docente. Pois, o ambiente e as relações propostas em sala transformavam este espaço em um *lugar* cheio de sentidos.

Com essa relação baseada no respeito organizamos junto com as crianças o último dia de aula, preparando para e com as crianças os espaços para divulgação do que foi produzido coletivamente, o modo como seria feita a exposição de suas criações, a definição de quem ficaria responsável por cada lugar e a maneira como seria a apresentação. Cada gesto, cada ato, cada palavra expressava a capacidade das crianças, ficou evidente que o proposto pedagogicamente sobre seus direitos fez sentido e foi apropriado pelas crianças.

O que permanece é o desejo de continuar, coletivamente, a refletir e buscar outras formas de criar o espaço da escola, a formação dos professores e práticas escolares a partir de relações entre criança, educação, escola e infância pautadas pelo respeito à criança, ao ser humano, como propôs J. Korczak.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª edi. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, M.I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.C. de. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

AMARAL, Séphora Pinto; OLIVEIRA, Simone Fátima de. **Aprendendo a ser professora**. 2014. (**Relatório de Estágio**). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

AMORAS, Maria. **A criança e o direito de aprender: uma breve reflexão sobre a experiência da infância nos espaços escolares**. In: Encontro de Formação Continuada, 2008, Belém. Ensino Fundamental de 9 anos e o Direito de Aprender na Escola Pública, 2008. v. 01. p. 01-92.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARDOSO, Miriam L. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília. (org.). **Dimensões e Horizontes da educação no Brasil. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero**. P. 107-125. Niterói, RJ : EdUFF, 2004.

CARVALHO, D. C. ; QUINTEIRO, J. ; LEITE, M. I. F. P. ; SERRÃO, M. I. . **A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais**. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005, Caxambu/MG. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. v. 1. p. 01-15.

DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo, Summus, 1986.

FERNADES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Bárbara C.; MIRANDA, Hercília T. de; MENEZES, Luís Carlos & FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987. p. 13-37.

LEWOWICKI, Tadeusz; SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. Janusz Korczak: Perfil, Lições, “O Bom Doutor”. São Paulo: Edusp, 1998.

MARCÍLIO, M. Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista da USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 25, n1, jan/jun 2007. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2007. p. 83-104.

MENESES, Kelly; SAMPAIO, Livia; NETO, Thais. **Janusz Korczak, O pioneiro em defender os direitos das crianças.** 2012. Trabalho acadêmico (Curso de especialização de Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://apostasemei.blogspot.com.br/2012/06/janusz-korczak.html>>. Acesso em: 04 out. 2014. Site.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. IN: LANE, Silva & CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil. 2010 – 2012. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/curso-de-especializacao-em-educacao-infantil-lato-sensu/>>. Acesso em: 11 de dez. 2014.

PATTO, Maria Helena de Souza. In: *Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração.* São Paulo; Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. (Série Debates; 7)

PIMENTEL, Maria Eliza C. **O “direito à infância na escola”:** o estágio docente como campo de pesquisa. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de (org). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: Dalânea Cristina Flôr, Zenilde Durli (org.). **Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. cap 11, p. 193 – 211.

QUINTEIRO; Jucirema; PIMENTEL; Maria Eliza C.; GONÇALVES, Gisele. A escola como espaço da formação docente universitária em debate. **EntreVer.** Revista das Licenciaturas, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 193-219, jan./jun. 2013.

RICHTER, Sandra R S; BARBOSA, Maria Carmem S. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.** 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. In: Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2010.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans).

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre (RS): Editora Artes Médicas, 1997. 160p.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.